



Cómo se forma el profesorado de educación física

Las competencias en los planes de formación inicial

Mario Díaz del Cueto
Universidad Autónoma de Madrid

En este artículo se analiza la presencia de las competencias referidas a la enseñanza de la educación física en las titulaciones universitarias en las que se forman los futuros docentes de dicha materia. Con ese objeto, se lleva a cabo un análisis de algunas de las guías docentes de asignaturas correspondientes a los planes de estudios del grado en Educación Primaria y del grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, así como del máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Se finaliza con una breve reflexión sobre las posibilidades que puede ofrecer la nueva orientación de estas enseñanzas.

Palabras clave: competencias, actividad física y deporte, guías docentes.

How to train physical education teachers: Competences in initial training courses

This paper analyses the competences included in physical education teaching in university courses to train future teachers in this subject area. It carries out an analysis of some of the course guides for the subjects in the syllabus for two degrees: primary education and physical activity and sport sciences, as well as the master's in secondary and baccalaureate teacher training. It ends with a brief look at the possibilities offered by a new focus for these areas..

Keywords: competences, physical activity and sport, course guides.

La evolución en las diferentes formas de entender cómo aprenden los estudiantes ha influido, como no podía ser de otra manera, en las formas de enseñar y en lo que se espera que aprendan los docentes en su formación inicial. Consecuentemente, en las últimas décadas se ha progresado desde la hegemonía de la concepción conductista del aprendizaje y el carácter tecnológico en el diseño

En la formación inicial de los profesionales de la educación física se han introducido importantes cambios, generando un amplio debate en relación con los nuevos planes de estudio que conforman las titulaciones de los distintos grados y posgrados universitarios

curricular a una concepción constructivista, con una implicación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y del docente en la concreción del diseño curricular (Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, 1970; Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990; y Ley Orgánica de Educación, 2006).

Centrándonos en la formación inicial de los profesionales de la educación física, desde el denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la declaración de Bolonia, en el año 1998, se han introducido importantes cambios, generando un amplio debate en relación con los nuevos planes de estudio que conforman las titulaciones de los distintos grados y posgrados universitarios. En este sentido, y a modo de síntesis, cabe señalar que la nueva estructura de las enseñanzas universitarias quedó recogida en la normativa oficial regulada por la Administración educativa (RD 55/2005, y sucesivos), responsabilizándose cada universidad del diseño y de la concreción de las competencias propias de cada título: «Las directrices generales propias especificarán los efectos académicos y, en su caso, y de acuerdo con la normativa vigente, las competencias profesionales inherentes a la obtención del título» (p. 2844). Por su parte, el profesorado responsable de cada materia debía concretar, en las denominadas «guías docentes» de cada asignatura que conforman dicho título, las competencias y los resultados de aprendizaje que el alumnado debía conseguir al cursar cada asignatura, así como la secuenciación de los contenidos y la metodología que utilizar, en concordancia con la concepción constructivista presente en la filosofía del EEES.

Como se puede observar, una de las consecuencias del cambio realizado es la aportación de nueva terminología para definir y orientar de forma más precisa los diseños curriculares, de acuerdo con la nueva filosofía que les da sentido. Nos referimos concretamente a la utilización del concepto de *competencia*, así como a la metodología que sustenta el enfoque constructivista de los aprendizajes, que se hace explícito en las guías docentes. A este respecto, se puede consultar un enriquecedor análisis en las aportaciones de los trabajos coordinados respectivamente por De

Este artículo se centra en el análisis de las competencias generales y específicas de la formación inicial del profesorado de educación física (en adelante, EF). Para ello, se revisan guías docentes de aquellas materias de los planes de estudios que se orientan a la adquisición de aprendizajes relacionados con la función docente

Miguel Díaz (2006), sobre la metodología que propicia la autonomía del alumnado universitario a través del desarrollo de competencias, y por Gimeno Sacristán (2009), sobre el término «competencia» y su orientación en el ámbito educativo.

En relación con el término citado, la bibliografía consultada (ANECA, 2005; González y Wagenaar, 2003; OCDE, 2005) muestra acuerdos en el enfoque que contempla dicha expresión, orientándola hacia una búsqueda en la autonomía de los estudiantes a través de la interrelación de habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos. Los diversos significados que se le atribuyen al concepto presentan, para Aguerrondo (2009, p. 8), cuatro características comunes: «toma en cuenta el contexto, es el resultado de un proceso de integración, está asociada con criterios de ejecución o desempeño e implica responsabilidad».

Este artículo se centra en el análisis de las competencias generales y específicas de la formación inicial del profesorado de educación física (en adelante, EF). Para ello, se revisan guías docentes de aquellas materias de los planes de estudios que se orientan a la adquisición de aprendizajes relacionados con la función docente.¹ En concreto, la información para el análisis se ha obtenido en páginas web de las facultades y departamentos, centrando nuestra

Un cambio importante ha sido la configuración curricular del título, con la pérdida de la especialidad de EF que se contemplaba en los anteriores currículos a favor de un nuevo perfil más genérico en la formación de los maestros

búsqueda en aquellas asignaturas que incorporan los términos *enseñanza, planificación, metodología, didáctica...*

Ese filtro en la búsqueda está motivado por el tema que nos ocupa y la limitación de espacio del artículo, considerando, en todo caso, que si bien la formación de los docentes integra otros aspectos relevantes, como un profundo conocimiento del contenido y el conocimiento curricular, es el dominio del conocimiento didáctico el que consideramos que aporta las herramientas para «saber cómo transformar un contenido disciplinar en materia de aprendizaje» (Hernández Álvarez, 2010).

■ Competencias recogidas en las guías docentes de la mención en educación física para el grado en Educación Primaria

Hemos comenzado este artículo haciendo mención a cambios terminológicos originados desde la entrada en el EEES. Pero no ha sido el único cambio en la etapa educativa de primaria. Otro cambio importante ha sido la configuración curricular del título, con la pérdida de la especialidad de EF que se contemplaba en los anteriores currículos a favor de un nuevo perfil más genérico en la formación de los maestros. La nueva estructura establece que los planes de estudios de grado tienen una duración de 240 créditos euro-

peos, de los cuales entre 30 y 60 se pueden orientar a *menciones cualificadoras* vinculadas con la especificidad de algunas de las áreas curriculares. En nuestro caso, nos vamos a referir a la mención en EF, ya que es la formación que de forma específica hace referencia a la materia que nos ocupa.

Para analizar las competencias de la formación, se han utilizado las guías docentes de las asignaturas que tienen relación con la enseñanza de la EF: «Didáctica de la educación física» y «Didáctica de la educación física en la educación primaria». Se trata de asignaturas que, mayoritariamente, se imparten en el cuarto curso, en el marco de la mención específica opcional, o en cursos anteriores con carácter obligatorio. De dichas guías docentes podemos extraer una síntesis de las competencias que se pretende que los estudiantes desarrollen.

Como referencia para el establecimiento de competencias, la mayoría de las guías docentes consultadas se basan en el anexo a la Orden ECI/3857/2007. Así, las competencias que se formulan en las guías orientan los aprendizajes hacia la justificación, la argumentación y la comprensión de los motivos que fundamentan el valor educativo de la EF desde el punto de vista de sus posibilidades de contribuir al desarrollo, al bienestar personal y social, y a la calidad de vida del alumnado.

Dada la especificidad del ámbito profesional al que van dirigidas estas enseñanzas, las guías aluden al currículo de EF para la etapa educativa de primaria, precisando como aspectos claves de la formación el conocimiento y análisis del currículo escolar de la EF y la elaboración de propuestas de enseñanza-aprendizaje coherentes con las características y necesidades del alumnado en educación primaria. Este conocimiento curricular, que sirve como referencia para el diseño de propuestas de enseñanza, se complementa con los aprendizajes relacionados con herramientas

didácticas. En ese sentido, las guías docentes recogen competencias que se concretan en aspectos tales como: diversificación, selección y aplicación en el proceso de enseñanza de diferentes métodos, técnicas, recursos materiales y tareas de enseñanza-aprendizaje en función de diferentes variables curriculares, sociales y contextuales. Asimismo, se hace referencia a la competencia para evaluar de forma crítica y coherente el propio aprendizaje durante la formación inicial, y el del futuro alumnado, a través de diversos recursos y métodos.

Las guías docentes también hacen mención a una de las finalidades que se le está requiriendo a la EF, al ser uno de los problemas que muestran los jóvenes. Nos estamos refiriendo al cuidado de la salud desde una práctica saludable de la actividad física. En ese sentido, se citan competencias para la presentación, conducción y evaluación de tareas de enseñanza de forma eficaz y motivante, con el objeto de crear las condiciones favorables para el aprendizaje y la promoción de un estilo de vida saludable.

Asimismo, la competencia del futuro maestro debe atender a aprendizajes relacionados con las distintas realidades sociales y personales que conforman los escenarios de aprendizaje de los centros educativos, y atendiendo al principio de inclusión educativa. En este sentido, se puede observar que la mayoría de las guías docentes consultadas concretan competencias referidas a la diversificación de tareas de enseñanza y materiales curriculares en función de variables tales como el interés, la capacidad y el género, creando

Las guías docentes también hacen mención al cuidado de la salud desde una práctica saludable de la actividad física

expectativas de éxito en el aprendizaje para todos los alumnos y alumnas en el marco de una EF de carácter inclusivo.

También se observan competencias relacionadas con el conocimiento y la actitud para trabajar de forma colaborativa con otros profesionales del centro educativo y sin pérdida de la propia autonomía en el quehacer profesional. Por ejemplo, adoptar actitudes y habilidades para el trabajo y estudio autónomo sobre temas relacionados con la EF, así como para el trabajo en equipo en la elaboración y el desarrollo de proyectos curriculares consensuados con los docentes y miembros de la comunidad educativa.

Por último, cabe hacer referencia a aquellas competencias necesarias para comprender y asumir la enseñanza de la EF como una práctica social con capacidad para reproducir valores y para generar o modificar pautas de acción y de pensamiento, dotando al área de esa dimensión social y educativa que como materia curricular debe tener.

■ Competencias recogidas en las guías docentes del grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

En este caso, la información para el análisis se ha obtenido de las guías docentes de algunas de las asignaturas que conforman el grado Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (GCAFD), por ejemplo: «Enseñanza de la actividad física y el deporte», «Metodología de la enseñanza de la actividad física y el deporte» y «Planificación y evaluación de la actividad física y el deporte».

Se trata de materias que se suelen ubicar en el tercer curso, con dos asignaturas con la misma denominación en distintos cuatrimestres: «Enseñanza de la actividad física y el deporte I» (en el primer cuatrimestre) y «Enseñanza de la

En las guías consultadas se hace referencia al desarrollo de competencias relacionadas con la enseñanza de la actividad física y el deporte en ámbitos formales y no formales

actividad física y el deporte II» (en el segundo cuatrimestre). O bien con denominaciones distintas: «Planificación y evaluación de la actividad física y el deporte» (en el primer cuatrimestre) y «Metodología de la enseñanza de la actividad física y el deporte» (en el segundo cuatrimestre). Son menores los casos en los que se ubican en distintos cursos (1.º y 3.º, o 1.º y 4.º).

En la presentación o justificación de la asignatura que incorporan algunas de las guías consultadas, se hace referencia al desarrollo de competencias relacionadas con la enseñanza de la actividad física y el deporte en ámbitos formales y no formales. Así, podemos observar que en la presentación de la guía *Enseñanza de la Actividad Física y el Deporte I* (EAFyDI) de la Universidad de Alcalá de Henares (UAH), y para el primer cuatrimestre de tercer curso, se concreta específicamente el desarrollo de competencias del docente de EF para la etapa de secundaria:

[...] que el alumnado adquiera las competencias y contenidos necesarios para ejercer la función laboral de profesor de educación física en la etapa de educación secundaria.

Otras veces, en la asignatura que imparten en la misma universidad, en el segundo cuatrimestre, se aporta un sentido más amplio en cuanto a enfoque de los contenidos y ámbito de aplicación, aunque priorizando en el ámbito formal:

Esta asignatura complementa y completa la adquisición de las competencias requeridas

para la docencia en actividades físicas, deportivas, expresivas o recreativas, poniéndose énfasis en la educación física y en el deporte escolar.

Asimismo, también encontramos orientaciones hacia la diversidad de contextos que contemplan los estudios de GCAfyD en la asignatura de «Metodología de la enseñanza de la actividad física y el deporte» (MEAFyD) de la Universidad de Castilla la Mancha (UCLM):

La enseñanza relativa a la actividad física y el deporte no se entiende desde una perspectiva unívoca, sino desde una diversidad de planteamientos y contextos, de forma que desde cada uno de ellos se aborda la labor docente desde una perspectiva de aplicación que atiende a ámbitos y enfoques diferentes de la práctica de la actividad física y el deporte.

Sirvan estos ejemplos como orientaciones en la formación inicial de los graduados en CAFyD, en donde se aprecia un referente formativo fundamentado en el ámbito educativo, pero también se incorporan otros entornos de aprendizaje como el deportivo y recreativo. Esta referencia hacia el enfoque educativo no sólo se observa en la justificación de las materias, también lo interpretamos por la bibliografía de referencia que contemplan las guías docentes.

En el análisis realizado, no se detecta una estructura gramatical homogénea en los enunciados de las competencias ni en los resultados de los aprendizajes. En efecto, las distintas guías

No se detecta una estructura gramatical homogénea en los enunciados de las competencias ni en los resultados de los aprendizajes

docentes consultadas muestran formatos diferenciados, detallando bloques que hacen referencia a: competencias generales y específicas; competencias de la materia (resultados de los aprendizajes); competencias y resultados de los aprendizajes; competencias instrumentales, personales, sistémicas, disciplinares; objetivos expresados en resultados de la enseñanza, etc.

Sí se observa un mayor consenso en cuanto a estructurar las competencias en dos apartados, aquel que recoge las competencias genéricas de la titulación y aquel que señala las específicas de la asignatura. No obstante, también se han observado algunas guías docentes que las estructuran atendiendo a objetivos de la asignatura y los resultados esperados en los aprendizajes.

■ Competencias genéricas

A modo general, y al igual que en el apartado correspondiente a la etapa de primaria, hemos realizando una síntesis de las competencias que enuncian las distintas guías docentes consultadas, recogiendo los aprendizajes y contenidos comunes. Se puede observar que hacen alusión a que los estudiantes «desarrollen el espíritu crítico y el aprendizaje autónomo, así como habilidades de liderazgo, comunicación, relación interpersonal, negociación y trabajo en equipo, adaptándose a nuevas situaciones y resolviendo los problemas que se puedan presentar».

Asimismo, desde la función docente orientada a comunicarse con los aprendices, se entiende que es fundamental que dominen habilidades de comunicación verbal y no verbal en el contexto de la actividad física y el deporte que permitan la presentación clara y precisa de los objetivos y resultados del trabajo.

Se hace énfasis, igualmente, en la adquisición de conocimientos desde la búsqueda de información científica específica del ámbito de

conocimiento en el que se están formando, utilizando las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información:

[...] comprendan, conozcan y consulten documentación científica del ámbito de la actividad física y el deporte en el ámbito nacional e internacional en referencia a la intervención del profesor de enseñanza de la actividad física en el ámbito educativo y deportivo, y aplicando tecnologías de la información y comunicación al ámbito de las ciencias de la actividad física y del deporte.

Atendiendo a la diversidad que presentan los escenarios de aprendizaje de los que los aprendices se harán responsables como futuros docentes, en diferentes guías docentes se alude al desarrollo que los estudiantes deben alcanzar en actitudes que favorezcan la igualdad de género, evitando la discriminación en los diferentes contextos sociales. Asimismo, se hace referencia al trabajo bien hecho y responsable a través de la adquisición de hábitos de excelencia, calidad y profesionalidad en cada uno de los ámbitos de actuación profesional, aplicando los derechos fundamentales y los valores propios de una cultura democrática.

■ Competencias específicas

Desde la formación específica que contempla el grado en CAFyD, en las guías docentes se ha podido observar la alusión a diversos contextos de práctica profesional vinculados a la actividad física, aunque con un mayor peso en el ámbito educativo y curricular, como se ha señalado anteriormente. Así, entre los aprendizajes que se contemplan en diversas guías, se encuentran los referidos a la adquisición de conocimientos necesarios para ejercer la docencia en el ámbito de la EF, orientando la contribución de la EF a la for-

mación de las personas, y comprendiendo los elementos y las relaciones que vinculan la planificación educativa y los procesos de enseñanza y aprendizaje con la realidad práctica.

Las guías docentes también aluden a competencias específicas referidas a la gestión de los recursos de organización, planificación, desarrollo y evaluación de programas de actividad física y deportiva en contextos formales y no formales, atendiendo a las características individuales y contextuales; así como a la selección y utilización del material y equipamiento deportivo adecuado para cada tipo de actividad físico-deportiva.

Las guías docentes consultadas muestran también de forma mayoritaria competencias que contemplan una transversalidad de conocimientos y que consideramos necesarias para ejercer la función profesional, ya que pueden permitir la adquisición de estrategias de intervención docente para promover hábitos perdurables y autónomos de práctica de actividad física y deporte. Nos estamos refiriendo a la adquisición de competencias como:

- La aplicación de principios anatómicos, fisiológicos y biomecánicos a los diferentes campos de la actividad física y el deporte.
- El conocimiento y la adaptación de la actividad física al desarrollo evolutivo de los practicantes de actividad física y deporte a nivel físico-biológico.
- La identificación de los errores cometidos durante el desarrollo de las tareas, y la utilización de las tecnologías de la información.

Otra de las competencias observadas en las guías docentes alude a la necesidad de orientar las enseñanzas hacia al carácter educativo que tiene el aprendizaje de actividades físicas y deportivas desde la perspectiva de los valores que pueden transmitir, tal y como se puede apreciar

en las competencias referidas a la adquisición de conocimientos relacionados con los efectos formativos que la actividad física y el deporte tienen sobre los potenciales aprendices en el ámbito afectivo y moral, así como la asunción de la responsabilidad profesional, ética y social que conlleva dicha la enseñanza de actividades físicas, ambas recogidas en diversas guías docentes consultadas.

Las competencias relacionadas con la adquisición de conocimientos de contenidos diversos, buscando la autonomía de los estudiantes y vinculados con la práctica de los contextos de intervención, se complementan también con la adopción de una actitud favorable hacia la indagación y búsqueda de la mejora de la calidad de enseñanza de la actividad física y el deporte a través de la puesta en práctica de procesos de innovación docente. En ese sentido, se señalan competencias para el análisis, la selección y la aplicación de fuentes de información, así como de programas de investigación y proyectos de innovación.

■ Máster universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

Al igual que en la formación de los maestros, también se han producido cambios respecto a la formación del profesorado de secundaria. Así, para poder ejercer la profesión docente en dicha etapa, es necesario cursar el nuevo máster universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. La estructura del plan de estudios del máster contempla una parte genérica y otra específica, sien-

La estructura del plan de estudios del máster contempla una parte genérica y otra específica, siendo en esta última donde se establece, entre otros, la especialidad de EF

do en esta última donde se establece, entre otros, la especialidad de EF.

Al igual que en el caso de los grados, en relación con este máster también realizaremos el análisis de competencias de la formación atendiendo a las materias que hacen alusión a la enseñanza de la EF («Didáctica de la EF: del currículo oficial a la gestión de la clase», «Didáctica de la educación física», y «Metodología para la enseñanza de la educación física»), todas ellas correspondientes al itinerario específico de EF.

Por lo que hemos observado en las guías docentes consultadas, las competencias enunciadas hacen alusión a capacidad para el análisis crítico, la innovación y la implicación en la función docente. Un ejemplo: análisis de la concepción de la EF, del currículo, así como la aplicación de propuestas docentes innovadoras y sus implicaciones para la labor docente.

Estos aprendizajes se relacionan con el desarrollo de competencias para el diseño crítico de propuestas curriculares, que se concretan en la elaboración, de manera autónoma y crítica, de propuestas adecuadas a las características del contexto escolar y del alumnado, seleccionando y graduando la dificultad y complejidad de las tareas de enseñanza, en función del conjunto de la propuesta curricular y del contexto de aplicación. Asimismo, se destaca la competencia para la identificación de dificultades y la búsqueda de alternativas sobre la base de los conocimientos adquiridos, en función de los escenarios de aprendizaje. Igualmente, se establece que los

estudiantes identifiquen los problemas relativos a la enseñanza y el aprendizaje de la EF y búsqueda de información, transformándola en conocimiento y aplicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las guías docentes también señalan las competencias basadas en el conocimiento y la aplicación de las herramientas didácticas que permitan atender a la diversidad y particularidades individuales que los escenarios de aprendizaje puedan ofrecer. En ese contexto, se concretan como centros de formación destacados el conocimiento para poner en práctica la diversificación, la aplicación y el ajuste de los métodos, técnicas y estrategias de enseñanza, y los procedimientos e instrumentos para la evaluación. Todo ello en función de los conocimientos iniciales, las capacidades cognitivo-motrices, las actitudes y los ritmos de aprendizaje del alumnado.

Por último, cabe destacar la inclusión en un buen número de las guías de un componente relevante de la función docente. Se trata de la referencia a la necesidad de que la formación inicial fomente la adopción de actitudes autónomas, reflexivas, críticas e indagadoras con relación a la evaluación de la propia práctica docente, valorando la importancia de asumir tales actitudes para la mejora de la calidad de la enseñanza y para el desarrollo profesional. Unas actitudes que se complementan con el conocimiento y la aplicación de metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas que le confieren al docente un perfil investigador de su propia intervención en el proceso educativo.

■ A modo de conclusión

La evolución que ha experimentado la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje define la necesidad de que tanto el estudiante para profesor como el propio docente, en el ejercicio

de su profesión, desarrollen una actitud favorable para implicarse en el desarrollo de las competencias profesionales que deben permitirle desarrollar procesos de calidad. En ese sentido, las guías docentes consultadas orientan el desarrollo de la imagen de un profesional reflexivo (Schön, 1992) que construye los cimientos de su intervención, desde una perspectiva teórico-práctica, sobre los conocimientos relacionados con las características específicas de los aprendices, el dominio de los contenidos, la aplicación didáctica de los mismos y su conformación curricular, junto con la colaboración con los demás agentes que participen en el proceso.

No obstante, para que dicha implicación sea posible, es preciso que en todos los procesos, comenzando por la formación inicial, se pongan en juego aquellas herramientas metodológicas que puedan ayudar a que los aprendices construyan los conocimientos esperados, a través de la mediación de su profesor o profesora. En este sentido, consideramos que se hace necesario dotar a los docentes en formación de la competencia suficiente para que lleven a la práctica unos procesos de comunicación relevantes con los aprendices. Nos estamos refiriendo, entre otras opciones adecuadas, a la utilización del formato pregunta-respuesta durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, aspecto fundamental para propiciar y conocer la comprensión y autonomía de los aprendices en EF, y que los estudios realizados revelan como una de las dificultades

Las guías docentes consultadas orientan el desarrollo de la imagen de un profesional reflexivo (Schön, 1992) que construye los cimientos de su intervención

Si nos atenemos al diseño de las guías docentes, somos optimistas en cuanto a la formación que ya están recibiendo los actuales estudiantes de los grados y máster

que muestran los docentes con experiencia (Díaz-Cueto, Hernández-Álvarez y Castejón, 2010, 2012).

Por lo observado, la práctica totalidad de las guías docentes contemplan, en mayor o menor medida, la utilización de herramientas metodológicas (aprendizaje basado en problemas, talleres, seminarios, lectura y análisis de artículos, elaboración de trabajos, trabajos en grupo, elaboración de proyectos, propuestas prácticas...) adecuadas para propiciar la autonomía que, en definitiva, pretende lograr en el alumnado esta concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por tanto, si nos atenemos al diseño de las guías docentes, somos optimistas en cuanto a la formación que ya están recibiendo los actuales estudiantes de los grados y máster a los que hemos estado haciendo referencia. Este optimismo, lo podríamos redondear con las materias a las que todavía no hemos hecho alusión. Nos estamos refiriendo, por un lado, a las prácticas en entornos específicos y, por otro, al correspondiente trabajo de fin de grado o máster. Consideramos que es en estos momentos cuando cada alumno y alumna va a darle forma y sentido a los aprendizajes que está o ha ido adquiriendo progresivamente, mostrando las competencias adquiridas en su conjunto.

Es por ello por lo que, desde nuestro criterio, la implicación, el análisis, la toma de decisiones, la interacción con aprendices reales, la tutela

de los agentes participantes, etc., puede permitir el logro de la autonomía suficiente para que cada docente en formación pueda aportar la calidad que se espera de la educación física, y que ello trascienda a la sociedad, de forma que se pueda beneficiar de lo que una actividad física adecuadamente realizada aporta, y que puede ayudar a mantener una inquietud por su formación continua (Pascual Baños, 2004).

Nota

1. Guías docentes consultadas: Universidad de Alcalá de Henares (Madrid) (www.uah.es), Universidad Autónoma de Madrid (www.uam.es), Universidad Camilo José Cela (Madrid) (www.ucjc.edu), Universidad de Castilla-La Mancha (Toledo) (www.uclm.es), Universidad de Granada (www.ugr.es), Universidad de Huelva (www.uhu.es), Universidad de León (www.unileon.es), Universidad de Valencia (www.uv.es).

Referencias bibliográficas

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA) (2005): Libro Blanco del título de grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte [en línea]. <www.aneca.es/var/media/150296/libroblanco_deporte_def.pdf>.

AGUERRONDO, I. (2009): «Conocimiento complejo y competencias educativas». *IBWorking Papers on Curriculum Issues* [en línea], núm. 8. <<http://cort.as/4Mj1>>.

DÍAZ-CUETO, M.; HERNÁNDEZ-ÁLVAREZ, J.L.; CASTEJÓN, J. (2010): «Teaching games for understanding to in-service physical education teachers: Rewards and barriers regarding the changing model of teaching sport». *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 29(4), pp. 378-398.

— (2012): «La estrategia preguntas-respuestas como clave de la enseñanza comprensiva del deporte en Educación Física: estudio de casos». *Cultura y Educación*, vol. (3)24, pp. 273-288.

GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.). (2009): *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid. Morata.

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. (eds.) (2003): *Tuning educational structures in Europe. Informe final. Fase uno*. Bilbao. Universidad de Deusto.

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J.L. (2010): «La formación del profesorado de educación física», en *Actas del V Congreso Internacional de Educación Física* (Barcelona, 4-6 febrero). Barcelona. Universidad de Barcelona.

«Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa». *Boletín Oficial del Estado* (6 agosto 1970), núm. 187, pp. 12525-12546.

«Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo». *Boletín Oficial del Estado* (4 octubre 1990), núm. 238, pp. 28927-28942.

«Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación». *Boletín Oficial del Estado* (4 mayo 2006), núm. 106, pp. 17158-17207.

MIGUEL DÍAZ, M. DE (coord.). (2006): *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid. Alianza.

«Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria». *Boletín Oficial del Estado* (29 diciembre 2007), núm. 312, pp. 53747-53750.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) (2005): *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo* [en línea]. <<http://cort.as/4HvP>>.

PASCUAL BAÑOS, C. (2004): «Formación del profesorado, reflexión-acción y la ética del trabajo bien hecho». *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, núm. 15, pp. 18-25.

«Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado». *Boletín Oficial del Estado* (25 enero 2005), núm. 21, pp. 2842- 2846.

SCHÖN, D.A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós.

Dirección de contacto

Mario Díaz del Cueto

Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana. Universidad Autónoma de Madrid

mario.diaz@uam.es

Este artículo fue solicitado por TÁNDEM. DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA en diciembre de 2012 y aceptado en marzo de 2013 para su publicación.